



8 ¿El educador indolente?: Un diálogo entre De Sousa y Freire¹

Indolent teacher?: A dialogue between De Sousa and Freire

Daniel Humberto Ospina Ospina*

Resumen

Este texto toma como base las razones y las ecologías que expone el sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos (1940), así como el despliegue que Paulo Freire (1921-1997) hace sobre el proceso educativo enfatizando en la labor del docente. La reflexión invita a los educadores a desafiar la razón indolente y a combatir el desperdicio de la experiencia social, entendiendo esta indolencia como la resignación ante el futuro infinito y preestablecido que tiene a la educación inmersa en un mundo de monoculturas. Se hace entonces una invitación para avanzar hacia las ecologías liberadoras que propone De Sousa, ligadas a la pedagogía para la liberación que plantea Freire.

Palabras claves:

Ecología educativa, pedagogía crítica, monocultura, globalización.

1 Este artículo es producto de una reflexión propuesta en el seminario de actualización: "Otras miradas sobre el desarrollo humano", que se llevó a cabo en la Universidad Católica de Pereira en el marco de la maestría en pedagogía y desarrollo humano.

* *Tecnólogo químico de la UTP; ingeniero de alimentos de la UNAD; especialista en edumática de la UCP; estudiante de la maestría en pedagogía y desarrollo humano en la UCP.
daniel.ospina@ucp.edu.co*

*Recibido:
04 de febrero de 2013*

*Aceptado:
30 de abril de 2013*



Foto: Marco Alejandro Escobar

Abstract:

This text builds on the reasons and ecologies that the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos (1970) exposes, as well as the deployment that Paulo Freire (1970, 2003) makes about the educational process emphasizing on the work of teachers. The reflection invites educators to defy the indolent reason and combat the waste of social experience, understanding this indolence as a resignation to the infinite and preset future that has education immersed in a monocultures world. Therefore, an invitation is made in order to advance into the liberating ecologies proposed by De Sousa, and linked to the Pedagogy for Liberation presented by Freire.

Keywords:

Environmental education, critical pedagogy, monoculture, globalization.

Con destreza y delicadeza, Occidente logró sumergir a la mayoría de la población del planeta en el mundo de las dicotomías; estas hacen que se habite tierra firme a ambos lados de un río por el que navegan presurosas al olvido todas aquellas formas de pensar o de existir que no concuerdan con la supremacía epistemológica y temporal propuesta como verdadera por una pequeña porción del mundo —esa razón exclusiva y completa—que hace parecer débiles a los otros, quienes son mayoría.

En extremos opuestos se encuentran el desarrollado y el primitivo, el contemporáneo y el arcaico, el conocimiento y la ignorancia, el hombre y la mujer, el fuerte y el débil. En la orilla del razonamiento occidental no son necesarios los argumentos o las razones, simplemente no hay una razón creíble ante lo existente; los pensamientos diferentes no existen a la luz de un todo, de una totalidad en la que se homogenizan las partes. En la orilla opuesta se encuentran todos aquellos que aspiran cruzar a la otra orilla, que buscan ser aceptados y reconocidos por esa totalidad que los excluye y los percibe como inexistentes;² aun así, muchos continúan sobreviviendo en esta orilla fantasmal en la que son inferiores, una alternativa no creíble, ininteligible y hasta residual. En este panorama general domina la razón indolente, esa para la cual el presente es cada vez más efímero y el futuro abundante e infinito, por lo que no es necesario ser pensado.

Una de las definiciones que el Diccionario de la Lengua Española propone para el término “indolente” es “que no se afecta o conmueve”, y es, en ese sentido, en que debe entenderse el término en el contexto de este escrito. Por lo tanto, esta reflexión no es una crítica sin razón a la labor del educador; se trata más bien de una invitación para hacer un alto en el camino, de una incitación a meditar sobre el quehacer pedagógico y la responsabilidad social, que les permita sentirse nuevamente conmovidos por el ejercicio de enseñar. En síntesis, como lo propone De Sousa (2009), transitar desde las razones a las ecologías o como lo formula Freire (1970), cambiar una labor opresora por una liberadora.

² *Aquellos cuya no existencia se liga a su descalificación o no reconocimiento por parte de un orden totalitario admitido como cierto. Realmente existen, pero su presencia se transformó en ausencia.*

La razón indolente: resignación ante un futuro infinito y preestablecido

Para De Sousa, la razón indolente³ se presenta bajo cuatro formas: la razón impotente, según la cual nada puede hacerse aun siendo consciente de lo que sucede alrededor; la razón arrogante, que se imagina libre y, por lo tanto, no debe demostrarlo; la razón metonímica, que se reivindica como la única forma de racionalidad y no necesita descubrir otras; y la razón proléptica, que no piensa en el futuro, ya que conoce todo de él (2009, p. 101). Así pues, la gran pregunta es ¿desde cuándo nos convertimos, o nos convirtieron, en habitantes indolentes de este planeta?

Tanto la familia como la escuela forman para vivir bajo el orden de un mundo propuesto por una porción de Occidente en el cual prima el pensamiento productivo y legislativo, con el crecimiento económico como su base fundamental. Las escuelas son centros de producción de la lógica de la no existencia, esa que se basa en la razón metonímica, derivada de las cinco lógicas: la monocultura del saber, del tiempo lineal, la lógica de la clasificación social, de la escala dominante y la lógica productivista (De Sousa, 2009, p. 110). Todas ellas conviven de forma natural y algunas veces pasan desapercibidas en las acciones que se desprenden del ejercicio educativo, a tal punto que aparentan ser positivas.

No es un secreto que el conocimiento y el saber que llegan al aula se basan en cánones fijados por Occidente. Así, por ejemplo, los textos guía utilizados en clase son diseñados y publicados por multinacionales extranjeras y lo que en ellos está escrito es asumido como verdad absoluta, por lo que la expresión “si está en los libros, es cierto” resulta ser de uso corriente. Por otra parte, los Ministerios de Educación fijan estándares relacionados con los temas que un educando debe aprender, sumadas las escalas de calificación que deciden quién sabe y quién no, por lo que se fija la creencia de que solo es posible superar la ignorancia si se conocen estos saberes homogéneos y totalitarios. Así pues, la escuela responde a estándares tanto nacionales como internacionales, establecidos mediante pruebas que examinan, pero que no evalúan, y que no analizan en conjunto el proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ De Sousa toma el concepto de razón indolente de la teodicea, en la que Leibniz, se plantea la existencia de tres “*fatum*” —el cristiano, el mahometano y el estoico— que vendrían a resumirse en la creencia de que, como el futuro ya está escrito, solo cabe la resignación ante el devenir histórico.

Educación en un mundo inmerso en lógicas y monoculturas

El educador, formado en este ambiente que rinde culto a la razón metonímica, unido al pensamiento silencioso de su razón arrogante, no se da cuenta que hace del saber emitido en el aula un verdadero monosaber;⁴ es decir, no se ve a sí mismo ni valora lo que lo rodea, por lo tanto, no se considera la experiencia social y las alternativas minoritarias no existen fuera de un todo admitido como cierto; son simplemente alternativas no creíbles y quien las admite, sencillamente, no es nadie. Esto conduce a la lógica de la clasificación social, el ser diferentes, el proponer un nuevo orden y otras alternativas de vida, ubica a estos individuos en otra categoría, percibida como inferior: una inferioridad casi natural e insuperable.

En escuelas que pertenecen a los denominados estratos socio-económicos bajos es fácil percibir en los educandos una sensación de conformismo; parecen estar convencidos de su inferioridad, acrecentada por el educador que augura un futuro poco prometedor para quienes habitan dicha comunidad y sobre quienes nunca descansará el peso del futuro del mundo. Este hecho los ubica en una categoría menor, integrados a una escala que no existe, aunque la mayoría de los habitantes hagan parte de ella. El educador propone el baile, el arte y lo étnico como la única propuesta rescatable y admirable por el pensamiento dominante, que simplemente los aprecia con un punto de vista de atraso y primitivismo; el desafío a proponer o emanciparse de lo establecido es concebido como imposible, es retar una jerarquía insuperable. Lo anterior se acopla a la monocultura del tiempo lineal, esa en la cual es imposible regresar el tiempo y en la que si este último no es utilizado simplemente se pierde y condena al inevitable atraso.

La noción del tiempo articulado con la edad se convirtió en el pilar para dividir a los niños en la escuela; ya está predeterminado cuándo se tiene la edad suficiente para adquirir cierto conocimiento, impartido por igual a todos sus congéneres. El hecho de no aprobar un grado escolar condena al educando al atraso, al subdesarrollo en comparación con los otros educandos de la misma edad. En las clases el tiempo rinde pleitesía a la lógica de la monocultura del saber. En ellas prima la transmisión de los conocimientos admitidos como verdaderos, el utilizar un espacio de tiempo para analizar otros saberes, confrontar los existentes o proponer otros nuevos es entorpecer el camino hacia el progreso, que está anclado en el futuro y que difícilmente puede concebirse como parte del presente.

⁴ Todo tipo de conocimiento que está detrás de los conceptos de la cultura occidental y que en ocasiones resulta problemático aplicar a realidades no occidentales.

Desaprovechar el tiempo y estar lejos de las jerarquías sociales genera el anidar fuera de la escala adoptada como dominante, la que se admite como global y universal y que los haría nuevamente visibles al mundo. Lo particular y lo local son maneras de no existencia ante los ojos de Occidente, o simples ejemplos particulares que ocupan un espacio limitado del presente y ninguno en el futuro, convirtiéndose en alternativas no creíbles. Esto se alimenta desde la escuela. El conductismo invita a la homogenización: uniformes, diseño de aulas, ubicación de puestos, test memorísticos, fuentes únicas y universales del saber, etcétera. Son aislantes y al mismo tiempo homogeneizantes.

El educando estrella es aquel que cumple las reglas a cabalidad, responde a los interrogantes como el libro lo cuenta, actúa como el mundo dice que debería hacerlo. Esos destellos de diferencia y particularidad en algunos, más que emancipación, son tomados como desobediencia y, por lo tanto, su fuego debe ser apagado. El educando que cuestiona la historia, confronta las verdades admitidas como ciertas, propone alternativas a la educación tradicional, entiende la importancia de otros temas en su instrucción, es un joven problema que termina aislado por el sistema o convencido, por su poca personalidad, de que no andaba por el camino correcto. La lógica de la escala dominante ingresa hasta el aula, siendo el educador uno de sus promotores.

Gran parte de los egresados de las escuelas denominadas de estrato bajo asumirán su futuro en el mercado laboral, en el cual trabajarán mucho y recibirán poco, lo más seguro es que no alcanzarán una cualificación profesional; por lo tanto, cada día serán más invisibles para esta realidad global inmersa en la modernidad.⁵ Su futuro está determinado, la lógica productivista está alojada en su cerebro como un chip. Desde la escuela comprendieron el sentido de la competencia que los dividía en buenos y malos educandos, con calificaciones que invitan a ser mejor que el otro, recompensa para quien más produce, quien responde mejor y actúa como el sistema cree que debería ser, sin someterlo a duda alguna.

En la vida se beneficia quien produce, mucho más si explota los recursos, tanto naturales como humanos; este es ejemplo de productividad, un fiel aportante al crecimiento económico incuestionable, el que nos acerca a la orilla de los desarrollados, los que sí existen, para quienes “el presente se contrae y el futuro se expande” (De Sousa, 2009, p.127).

⁵ Para De Sousa (2009) la regulación de la modernidad está basada en tres principios: el principio del Estado, el principio del mercado y el principio de la comunidad.

De las monoculturas y las lógicas a las ecologías, una invitación a reaccionar

No todo está perdido. Día a día el mundo se despierta del letargo que lo ha acompañado por siglos. En cientos de lugares el orden preestablecido está cambiando; la razón cosmopolita⁶ a la que se refiere De Sousa (2009), emerge, se hace visible, aunque siempre ha estado ahí. Para lograrlo, De Sousa propone sustituir las monoculturas agobiantes por ecologías que permitirán expandir el presente (sociología de las ausencias) y contraer el futuro (sociología de las emergencias). Debemos comprender lo antes posible que el futuro no es tan abundante e infinito como se piensa, que es ahora en el presente cuando es posible cuidarlo. Es necesario sustituir la mecánica del progreso por la ética del cuidado,⁷ que invita al mundo a la prevención, a cambiar la lógica curativa que, basada en las expectativas de infinidad, no cree necesario el cuidado como alternativa.

La axiología del cuidado debe aplicarse a partir de dos alternativas: lo disponible, entendido como el campo de las experiencias, y lo posible, entendido como el campo de las expectativas. Esto nos llevará a un futuro de posibilidades plurales y concretas, pero al mismo tiempo utópico y realista. Para lograrlo, los educadores deben convertirse en ejemplo vivo de esta ética del cuidado, modificando su pensamiento monocultural que les permitirá transitar hacia un mundo de ecologías en el cual lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo puedan existir junto a las realidades científicas, avanzadas, superiores, globales y productivas, sin llegar al relativismo ni continuar con la supremacía de unos sobre otros.

Ante el panorama oscuro que afronta el sistema educativo y, por lo tanto, sus dos integrantes principales, educador y educando, Paulo Freire complementa en “Pedagogía del oprimido” (1970) los postulados de De Sousa (2009) sobre el orden y la razón. Freire considera que existen opresores y oprimidos, opresión que algunas veces estos últimos no perciben: son invisibles, como lo argumenta De Sousa; así, los oprimidos son aquellos que viven sometidos a unas reglas preestablecidas, las cuales admiten como lógicas acertadas que no pueden ser cambiadas ni discutidas; son ellos quienes necesitan descubrirse, rebelarse y liberarse.

Freire y su pedagogía para la liberación

⁶ En la razón cosmopolita el presente se expande y el futuro se contrae. Tal contracción y expansión permiten crear el espacio-tiempo necesario para conocer y valorar la inagotable experiencia social que está en curso en el mundo de hoy.

⁷ El cuidado en la sociedad representa una condición natural del ser humano de protección afectiva de las relaciones vitales, configura una construcción social, dinámica y contextual, que incluye razonamientos, sentimientos, tradiciones, prácticas, imaginarios y regulaciones valorativas, jurídicas y políticas (Arias, 2007, p. 2).

Al indicar que “los oprimidos jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en seres para otro” (1970, p.64), Freire no propone como solución el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que se conviertan en “seres para sí”. Generalmente, se muestra a los oprimidos como aquellos que se sienten débiles ante la idea de un todo homogeneizante, lo cual los convierte en ausentes. Por lo anterior, Freire compara, en cierto momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, al educador con el opresor y al educando con el oprimido, ese que se convierte en simple depositario del saber. Para contraponerse a esta vivencia formula su propuesta de pedagogía del oprimido, con la que intenta transformar la opresión y sus causas en un objeto concreto de reflexión para los oprimidos, de ahí deberá resultar el compromiso para luchar por su liberación, en la cual esta pedagogía se hará y se rehará. Por su parte, De Sousa propone pasar de monoculturas a ecologías; estas últimas deben permitir transformar objetos imposibles en posibles, ausencias en presencias, llegando a desacelerar el presente, permitiéndoles, a educador y educando tener un futuro que se contrae y, por lo tanto, cercano a una axiología del cuidado.

Esas ecologías pueden sustituir a las lógicas monoculturales que habitan de forma natural en la educación y convertirse en alternativas reales de cambio, haciendo visible todo aquello que coexiste pero que no es apreciado y brindando posibilidades plurales que valoren la experiencia.

Sustituyendo lógicas monoculturales opresoras por ecologías liberadoras

En la educación, estas cinco ecologías pueden ser aplicadas así:

1. Ecología de los saberes: Para lograrlo, el educador debe evitar descalificar de entrada todo aquello que no se ajuste al conocimiento epistemológico que emite la ciencia moderna. En el aula se deben propiciar espacios para otros saberes, concederle igualdad de oportunidades a todo aquello que se conocía como primitivo o subdesarrollado.

Lo que el educando aprende de sus abuelos, del barrio, de los compañeros, etcétera, no necesariamente tendrá el mismo valor que los conocimientos admitidos pero merecen ser expresados, tenidos en cuenta y no ser ignorados. El educador debe motivar al educando a cuestionar si lo que está aprendiendo es válido o no lo es, si esto debe ser olvidado o desaprendido, sin llegar a promover la pobreza de experiencia. La visión del educador como emisor y la del educando como receptor debe ser reevaluada: tal visión es la que Freire denomina “visión bancaria de la educación”, según la cual el conocimiento es una donación que se convierte en instrumento de opresión.

Freire propone cambiar el papel del educador no solo en el aula sino también para el mundo:

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre la visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye (1970, p.80).

2. Ecología de las temporalidades: invita a abrir las puertas a otras formas de pensar el tiempo,⁸ más allá de la progresión lineal e irreversible que prima en la modernidad occidental. El presente no puede ser un simple instante fugaz entre el pasado y el futuro, un mundo de expectativas abstractas y falsamente infinitas. Bien lo expresa Freire: “No existe historia sin hombres, así como no hay una historia para los hombres, sino una historia de los hombres” (1970, p.120). El educador puede fortalecer las relaciones de sus educandos con las personas de otras generaciones, al mismo tiempo que demuestra la importancia de los antepasados en la vida de los individuos y en la de los grupos sociales, los hace experimentables en el tiempo presente y no simples muestras de primitivismo o atraso. El modelo educativo nunca debería hacer referencia a tiempo perdido; más bien debería reconocer las diferencias al utilizar el tiempo en diversas labores académicas: algunos pasan rápidamente por el presente y se extienden pensando en su futuro; otros, seguros de un futuro no tan extenso, prefieren alargar sus reflexiones en el presente. Por lo tanto, el tiempo no puede ser una medida ligada al desarrollo humano.
3. Ecología de los reconocimientos: En la escuela nadie soporta ser considerado igual a otro, lo que lleva a pensar, de forma equivocada, en diferencia como desigualdad. Se debe ser inteligente, pero también disciplinado, indisciplinado y lo más seguro, poco inteligente. El proceso educativo marca a tal punto que ser diferente promueve la exclusión, no solo por parte de los educadores y directivos, sino también entre congéneres. Hay que reformular este modo de ver el mundo; se debe llegar a generar un espacio con la posibilidad para las diferencias. Según Freire, el primer paso para alcanzar dicho espacio debe partir de la relación educador-educando: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan simultáneamente, educadores y educandos” (1970, p.52). Está claro que el educando tiene tanto por enseñar como el educador por aprender.

⁸ La temporalidad se refleja en la sucesión ordenada de los acontecimientos, como los del diario vivir: dormir, despertar, comer, etcétera. Los relojes y los calendarios permiten comparar lo que se prolonga en el tiempo. Aunque todos coincidimos en que la palabra tiempo, duración de un mismo evento, no siempre se percibe igual (Ilufi, 2012).

4. Ecología de las “transescalas”: Durante años se ha vendido la idea de vivir en un mundo globalizado en el que los sueños, los derechos y la calidad de vida convergen en un mismo horizonte para todos los habitantes del planeta. Esta es la expresión de un universalismo neoliberal, en el cual el futuro, visto como progreso, estaría al alcance de todos, pero es necesario competir para alcanzarlo. El educador debe entender que las aspiraciones de los educandos no pueden incrustarse en parámetros universales; es posible alejarse del manto de lo global. De Sousa (2009) cree que, más que converger, el mundo diverge, por lo que se debe promover lo local, lo que ha permanecido invisible durante décadas, pero que ha estado latente. El educador debe acudir al diálogo para vencer esa lógica de una escala dominante, reconociendo una existencia creíble en las alternativas particulares. Quien dialoga no cree tener la razón, ni su intención es imponerla, sino que cree posible la coexistencia de verdades paralelas y simultáneas:

Nadie puede decir la palabra verdadero solo, o decirlo para los otros, es un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación (Freire: 1970, p.72).

5. Ecología de las productividades: Desde la escuela debe cuestionarse el desarrollo y el crecimiento infinito como modelo a seguir, en el cual la producción se aplica a la naturaleza y al trabajo humano, los que priman por ser necesarios para un supuesto bien común y se reconocen a sí mismos como lineales e inagotables. Esto nos sumergió en un mito que, como lo propone Freire, hace que:

El opresor sea un orden de libertad. Que todos son libres para trabajar donde quieran. Si no les agrada el patrón pueden dejarlo y buscar otro empleo. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos (1970, p.129).

Consideraciones finales

El educador debe repensarse y no caer en el juego inocente de preparar jóvenes para el mundo laboral y para un mercado consumista. La recompensa por hacer bien las cosas y el castigo para quien no las hace comienza en el aula. Las calificaciones son una forma de sobornar a quien debería disfrutar de aprender y castigar al que se considera improductivo. En contraposición, la escuela debe instruir al estudiante para vivir consigo mismo, con el otro y con la naturaleza⁹. Las expectativas deben fundarse en un verdadero cuidado del presente para así lograr un futuro que se materialice; la mejor manera de enseñarlo es con el ejemplo del educador.

Para el educador solo quedan dos opciones: continuar siendo el indolente que ciegamente cree estar haciendo bien su labor, convirtiendo con acierto a miles de jóvenes en alternativas de vida no creíbles, consideradas inexistentes y hasta oprimidas, o rebelarse y guiar una emancipación social que desafíe esa razón indolente y que combata el desperdicio de la experiencia social que se naturalizó. Para lograr esto último, en lo cual De Sousa basa su razón cosmopolita, debemos acudir a las sociologías de las ausencias y de las emergencias que él mismo propone, para las cuales es en el presente donde se cuida el futuro y es por la contracción del futuro donde se expandirá el presente.

⁹ Esto puede abordarse desde la tarea del cuidado, ya que son “necesarias para vivir, convivir, satisfacer necesidades, construir proyectos de bienestar individual y proyectos ciudadanos en torno al bien común, la igualdad y la solidaridad” (Arias: 2009).

Bibliografía

Arias, R. L. (2007). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*, vol 2, 25-36.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Ilufi, R. (2012). El tiempo percepción y métrica en diversas culturas. Obtenido de <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1003/1323/2135.pdf>.